Profession ? Formateur d'enseignants en langue(s)

Enjeux et perspectives d'un défi européen

Encarnación Carrasco Perea
IUFM Grenoble, Lidilem

***Résumé** : Quel accueil ont réservé au " Guide du formateur " —projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) de Graz— les formateurs d'enseignants en langues de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Grenoble à qui il fut présenté ? Au vu du profil de ces derniers, qui constituent certes un échantillon plus illustratif que représentatif du public ciblé en France par le " kit " du formateur, quelle est l'adéquation et quelle devrait être la portée opératoire de ce dispositif européen qui se veut un outil de construction et de développement d'identité et de compétences professionnelles ?*

***Mots clés** : Kit/Guide du formateur, référentiel de compétences, socle de compétences, CELV, construction, développement, reconnaissance, professionnalisme.*

***Abstract** : How has the «Trainer Training Guide" – a project of the European Language Centre (ELV) in Graz – been welcomed by foreign language teacher trainers working at the IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, the state preservice teacher training college) in Grenoble? Considering the profile of those practitioners - a more illustrative than representative sample though - who were presented the document in the form of the French version of the guide (le kit du formateur) , the author questions the suitability of this guide, and what should be the operational scale of this European tool, which aims at supporting construction and development of professional identities as well as competencies.*

***Keywords** : Trainer Training Guide, skills reference document, core competencies, ELC, construction, development, recognition, professionalism*

1. Introduction : émergence du projet et de la problématique

Le professionnalisme
est le fondement du statut et du respect
(K. Leban 2003 :103)

Si, dans le contexte européen en constante mutation qui est le nôtre, il se trouve un domaine en évolution permanente, c'est bien celui de l'enseignement des langues. De multiples facteurs, exogènes et / ou endogènes, génèrent les changements. Parmi les nombreux défis à relever qui en découlent, est venu se rajouter depuis quelques années, pour le corps professoral, une mission qui n'est pas des moindres : **former des enseignants** (européens) en langues.

En **Europe**, au cours de la dernière décennie, de nombreux enseignants en langues sont devenus formateurs d'enseignants (voire formateurs de formateurs) sans pour autant avoir jamais reçu, la plupart d'entre eux, une formation spécifique. Fort de ce constat, le **CELV**[1], lança en décembre 2004, le projet C7 **" Former les formateurs d'enseignants "** (TrainEd) dans l'axe C " Développement professionnel et outils de référence pour les enseignants en langues " rattaché au 2ème programme d'activités du centre, " Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation en langues dans une Europe multilingue et multiculturelle " (2004-2007). Le but de ce projet est l'élaboration d'un guide de formation référencé au niveau européen, *i.e.* prenant en compte les besoins émergents et les évolutions enchaînées dans les différents contextes et réalités éducatives et de formation. L'intérêt étant, par ailleurs, de former une 1ère génération de **multiplicateurs** de ce " **Guide** " qui, en déclenchant un processus en cascade, formeront par la suite d'autres formateurs qui à leur tour formeront d'autres (formateurs d')enseignants en langues. Les compétences et aptitudes en jeu, en plus d'être utiles dans le cadre de la formation des enseignants en langues, contribueront à une plus forte **professionnalisation** / **reconnaissance** du métier de formateur.

Compte tenu de notre participation à ce projet, en représentation de la **France**, et de notre condition, par conséquent, de multiplicateur nous avons organisé et co-animé une formation autour du " kit " à l'attention des formateurs du département des langues vivantes de l'**IUFM** de Grenoble (le 19 octobre 2005)[2]. La plupart de ces formateurs sont entrés dans le métier sans avoir reçu (ni s'être vu exiger) de formation *ad hoc* préalable)[3]. Par voie de conséquence, l'introduction dans notre institut du " Guide du formateur " s'est révélée comme l'occasion de conduire une enquête de nature **exploratoire et propédeutique** pour :

— d'une part, **caractériser les formés** au niveau de leurs parcours, de leurs besoins et de leurs attentes en matière de formation

— et, d'autre part, **mettre à l'épreuve** la version provisoire du **" kit "** du formateur d'enseignants en LV promu par le CELV[4].

L'objectif étant d'appréhender la pertinence de ce " Guide " à la lueur d'une réalité concrète de terrain, en l'occurrence, une formation de formateurs d'enseignants en langues exerçant dans l'Hexagone.

Avant d'aborder la partie méthodologique et l'interprétation des résultats de notre étude nous allons en présenter les fondements théoriques.

2. Formateur, un métier en résonance avec les nouveaux rôles de l'enseignant

L'**accroissement** de la demande de **formation** d'enseignants de langues, expérimenté dans notre continent depuis le début des années quatre-vingt-dix, se produit parfois de manière plus pressante dans certains contextes comme c'est le cas actuellement en France, avec notamment la généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes (désormais LV) dans le primaire[5]. Mais, des recherches en didactique ainsi que des rapports du corps d'inspection s'accordent pour souligner la plus grande efficacité des résultats de l'enseignement de la LV en école élémentaire lorsqu'il est dispensé par le maître de classe (LEGENDRE, J., 2004). C'est la raison pour laquelle le Ministère de l'Education Nationale tient à renforcer la place des professeurs des écoles (désormais PE) dans l'enseignement des langues dans le primaire et, corollairement, former un **nombre conséquent de personnels qualifiés**, ce qui demeure l'un des principaux défis (CARRASCO PEREA, E., 2003). Ceci engendre une demande massive d'actions de formation initiale (et continue) quantitativement importante et qualitativement exigeante, et nécessitant par ailleurs l'intervention urgente de nombreux formateurs qui devraient, dans le meilleur des cas, y avoir été préalablement préparés.

Outre ces contraintes conjoncturelles propres à la **France**, ce début du **XXIème** entraîne

une transformation à l'échelle internationale qui retentit dans notre problématique autour de la formation des formateurs d'enseignants en langues : la **profonde transformation** du rôle de ces derniers et qui, à notre sens, devrait guider l'action des premiers. Ces évolutions ont bien suscité de travaux, un peu partout en Europe, et nombreux sont les auteurs qui, en adoptant des approches souvent différentes, se sont interrogés à propos des missions et des compétences de l'enseignant des langues[6]. Dès le début des années 2000, une vision transnationale du métier commence à être adoptée dans les travaux et ce pour mettre en exergue les **nouveaux rôles** des enseignants en LV. Mais c'est en **2004** qu'apparaît celle qui à notre sens demeure aujourd'hui la plus exhaustive des " listes ou référentiels de compétences " de l'enseignant en langues et qui, de surcroît, est à vocation européenne. Il s'agit du " **Profil européen** pour la formation des enseignants en langues étrangères—un cadre de référence " (KELLY, M. et allii, 2004).

En lisant toute cette littérature nous avons constaté, notamment dans les contributions les plus récentes, que la dénomination **" éducateur "** (européen) **en langues** est venue remplacer, souvent, celle d'" enseignant " en langue(s). Cette évolution lexicale nous semble correspondre, au moins en partie, à la prise de conscience de l'impact que peut jouer l'apprentissage des langues dans le progrès individuel et social des sujets[7]. La sensibilisation des enseignants ou éducateurs vis-à-vis de la **portée sociale** que peut revêtir leur profession pourra contribuer, selon F. Heyworth (2003), à revaloriser leur prestige et statut peu élevés dans de nombreux pays. Et ce à une époque où l'on s'interroge, dans nombreux domaines, sur la valeur de l'enseignement des langues[8]. Cependant, le métier d'éducateur fait appel à un **large éventail d'aptitudes** et de connaissances. Plus qu'enseigner, l'éducateur **enseignera à apprendre** car, comme l'a signalé E. Martín Peris (2005), la culture de l'apprentissage a déplacé celle de l'enseignement. En aidant les individus à devenir de " bons apprenants " l'éducateur en langues atteint un objectif transversal dans la mesure où ce but est de nature méthodologique et transférable à d'autres champs disciplinaires (langagiers et autres). Cette transversalité est également atteinte dès lorsque l'éducateur en langues véhicule, comme le préconise le " Profil européen pour la formation des enseignants en langues étrangères—un cadre de référence " (KELLY, M. et alii, idem), des valeurs liées à l'enseignement / apprentissage des langues afférentes à une approche **européenne** et potentiellement source d'encouragement et de promotion de cet apprentissage (telles que citoyenneté, démocratie et ouverture). Qui plus est, le monde plurilingue et multiculturel dans lequel exercent les éducateurs en langues de notre continent, contribue à " l'européanisation " de leur **identité** ainsi qu'à celle de leurs formateurs (comme le fait remarquer M. Byram, 2003).

Justement, en nous centrant sur le **pôle formateur**, nous remarquons que les spécialistes consultés se sont intéressés plus aux principes, objectifs et contenus de formation qu'aux rôles et compétences des formateurs[9].. D'une certaine manière, le " Guide " du formateur du CELV, au cœur de notre étude, représente la première tentative d'une instance européenne de faire converger à l'échelle continentale la formation des formateurs des enseignants en langues. Ce " kit ", ne doit pas être entendu comme un " référentiel de compétences " en tant qu'un ensemble structuré et fermé des savoir-faire acquis et/ou attendus, mais plutôt comme un **dispositif** aidant à l'adaptation et aux évolutions pour clarifier les objectifs, susciter les explications et confronter les représentations en vue de guider les formateurs dans la construction d'une identité professionnelle et la visibilité et reconnaissance de leur métier[10] (cf. 2.1. Description du " kit /guide " du formateur).

Mais, quand et comment le professionnalisme est-il atteint ? D'après M. Altet " *on admire le professionnel pour sa **capacité d'adaptation** et de **justification** de ses savoirs, savoir-faire, actes* " (2001 : 30). La " *capacité d'adaptation* " sous-tend le postulat éducatif selon lequel l'avenir doit se construire en prise directe avec l'évolution de notre temps au lieu de reproduire le passé et que P. Meirieu (2001) a préconisé certes, en pédagogie, mais également pour la formation des enseignants. Quant à la " *capacité de justification* ", verbale, elle se rapporte à la mise en mots de la prise de recul et de

la rationalisation dont le professionnel est capable par rapport à sa pratique. Ces deux supra-compétences renvoient au paradigme de formation du “ **praticien-réflechi** ”, tourné vers la pratique et fondé sur un modèle réflexif. Ce principe de formation d'enseignants est préconisé également pour le développement du professionnalisme des formateurs eux-mêmes dans la mesure où *“ la professionnalité exige sans doute des moyens de* ***réflexion*** *sur les fondements de ses propres* ***pratiques*** *”* (L. Paquay et alii, 2001 : 26)[11]. Mais cette démarche **réflexive** n'est pas une fin en soi car elle sous-tend l'action dans la mesure où “ *donner les moyens pour* ***réfléchir*** *c'est donner les moyens pour* ***agir*** ” (Saudan, V. 2003 : 68). En effet, si l'on se pose des questions sur sa pratique et sur les expériences des autres (étudiants et collègues) c'est pour en tirer des enseignements en vue de sa pratique à venir. C'est la dynamique “ boomerang ” : la réflexion part de la pratique pour y revenir ultérieurement. La première conséquence (et pas des moindres) d'une telle approche réflexive serait le développement de l'**autonomie** d'un professionnel responsable qui a été incité et encouragé à trouver ses propres voies au lieu de se voir prescrire ce qu'il faut faire. La formation ainsi dispensée / reçue est à **vocation méthodologique** car axée sur l'activité de découverte du ***comment*** plutôt que du *quoi* (démarche en revanche injonctive ou prescriptive)[12]. Et ce parce que la formation (des enseignants, des formateurs) ainsi que l'éducation, n'est pas entendue comme une imposition du haut vers le bas. C'est pourquoi le formateur (et/ou “ mentor ”, conseiller pédagogique) devrait suivre une **formation spécifique** le conduisant à adopter une attitude non pas simplement descriptive mais d'appui, de **facilitateur** qui fait éclore le potentiel et les aptitudes de ses formés en les encourageant (et en pratiquant lui-même) l'auto-**formation** permanente qui, dans le meilleur des cas, se devrait d'être reconnue et récompensée. C'est autour de cette prémisse, de cette mission du formateur en tant que facilitateur en développement constant (qui se forme **tout au long de la vie),** que “ le kit du formateur ” du projet du CELV a été conçu.

Nous allons à présent décrire plus précisément sa mise en forme, sa structure, son contenu et la démarche qui le sous-tend.

2.1. Description du “ kit /guide ” du formateur (www.ecml.at/mtp2/TrainEd)

La **finalité** du projet autour du “ kit ” est la promotion du **professionnalisme** et du **statut professionnel** des enseignants devenus formateurs, en les aidant dans l'accomplissement de leurs **rôles** et **responsabilités** changeants. Le développement des **compétences et** des **capacités** de formation des formateurs devra contribuer à améliorer le niveau de **qualité de la formation** des enseignants dans le domaine de l'éducation aux langues (ce qui est le principal résultat attendu).

Les formateurs formés par le biais du “ kit ” seront armés de capacités/compétences de formation (acquises/développées lors d'une formation) et du **guide** lui-même (présenté dans la formation), outil transférable, adaptable et **comportant des supports et des activités/tâches** qui ne sont pas spécifiques aux langues, mais qui sont nécessaires à tout formateur d'enseignants. Ce guide de formation, ainsi que d'autres supports et résultats produits dans le cadre du projet (des questionnaires, l'analyse de différents contextes et besoins, etc.), sera publié par le CELV courant 2006[13].

Ce **guide** est le fruit d'un **travail collaboratif** de co-rédation entre l'équipe du projet (coordonnée par G. Matei) et les formateurs participant aux ateliers centraux. Le “ kit ” se veut une **ressource dynamique, modulaire et évolutive** (dans la mesure où la version en ligne pourra être constamment actualisée). Il y en aura une version papier accompagnée d'un **CD-Rom** (dont le contenu sera identique à celui du livret plus un volet spécifique) et, probablement, une autre **en ligne** (de contenu identique au CD-Rom mais avec une capacité de stockage pratiquement illimitée).

Quant au **canevas** et aux **contenus** du “ Guide ”, il y aura

➢ la **structure canonique** de base de ce type de dispositifs et dont certaines composantes pourront et/ou devront être révisées/actualisées en permanence : un sommaire, une introduction, un mode d'emploi, une bibliographie, une sitegraphie, un glossaire, un bloc-notes, les coordonnées des contributeurs nationaux, des descriptifs des plans de formation des enseignants dans les différents pays, des politiques et actions en matière de formation dans l'espace européen ;

➢ **les thèmes** ou noyaux durs autour desquels seront proposés des **tâches/activités** (intercalées par des apports théoriques). Les principaux points abordés seront :

- l'importance du **contexte** de formation
- la **planification** et **conception** de formations (“ modèles ” de formation)
- les **rôles** et **compétences** centrales du formateur (facilitateur, communicateur, etc.)
- les **ressources** du formateur
- l'**évaluation** des actions de formation

Mais, quelles seront les **réactions** que provoquera une première formation à la version provisoire de ce **“ kit ”** dispensée à des **formateurs** d'enseignants de langues, eux-mêmes des enseignants du primaire/secondaire ou des enseignants-chercheurs et travaillant, dans un institut de formation d'enseignants, en l'occurrence, **en France** ? Et quelles retombées se dégageront du profil et du parcours de ces formés dans l'optique de la problématique qui est la nôtre : la professionnalisation des formateurs à travers le “ Guide du formateur ” ? Pour tenter de répondre à ces questions nous avons conduit l'étude empirique que nous allons décrire à présent.

3. Le “ Guide ” du formateur européen à l'essai en France

Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous avons adopté une double démarche,

3.1. D'une part à caractère **exploratoire**, visant à dresser le profil professionnel de notre échantillon, et se déroulant en deux temps, avant et après la formation.

3.1.1. La “ valise ” (avant de démarrer la formation) : à travers un support métaphorique (le dessin d'une valise divisée en quatre compartiments) les “ formateurs-formés ” devaient se positionner par rapport à leurs attentes vis-à-vis de la formation qui allait suivre, des besoins qu'ils ressentent en général en formation, de leurs préoccupations professionnelles et des éventuels apports qu'ils pouvaient mettre à disposition de leurs pairs.

3.1.2. “ Vous et la/votre formation ” (en fin de journée) : questionnaire visant à recueillir deux types de données (par des questions ouvertes),

Factuelles : autour des formations dispensées ou reçues par les enquêtés (en qualité d'enseignants de LV et/ou de formateurs d'enseignants).

Déclaratives : quels besoins en formation ces formateurs estiment-ils avoir et quels sont, d'après eux, ceux de leurs formés habituels (étudiants, stagiaires et enseignants titulaires) ?

Le croisement de ces deux types de données allait pouvoir nous renseigner à propos du **degré de congruence** des parcours de formation des enquêtés, *i.e.* de la pertinence de la formation reçue par rapport aux besoins ressentis (pour soi ou pour son public habituel) et repérer ainsi les éventuels “ déficits ” de formation auxquels le “ kit du formateur ” pourrait remédier.

3.2. L'autre procédure, de nature **propédeutique** (en ingénierie de la formation des formateurs), s'est basée sur l'**évaluation** (individuelle, écrite et anonyme) que nos informateurs ont faite de la journée de formation qu'ils venaient de suivre. Ce retour des formés était guidé par 5 questions ouvertes qui ciblaient : les **apports** fournis par la formation, le degré de **satisfaction** des éventuelles attentes préalables, les **critiques** constructives/suggestions et les **prolongements** souhaités/envisageables. Enfin, la cinquième et dernière question était **" autres "**.

L'échantillon de notre étude a été composé par la douzaine de formateurs ayant suivi la formation de formateurs (sur le " kit du formateur) dispensée le 19 octobre 2005 à l'IUFM de Grenoble.

Des 12 formateurs présents (face aux 33 qui composent le Département des Langues Vivantes à l'IUFM de Grenoble).

seuls 5 ont rempli " La valise " (cf. 3.1.1.), car cette partie de l'enquête s'est déroulée au début de la formation, lorsqu'il y avait le plus d'absents (service d'enseignement / formation oblige).

10 ont renseigné le questionnaire " Vous et la/votre formation " (cf. 3.1.2.).

9 ont répondu à " L'évaluation de la formation " (cf. 3.2.).

Maintenant nous allons analyser et interpréter les données ainsi recueillies.

4. Portrait de nos " formateurs-formés " et accueil du " kit "

Pour dépouiller notre corpus nous avons **croisé une analyse affinée et qualitative** des discours de nos informateurs **avec un traitement quantitatif** des données dont le but a été la recherche d'indicatifs de tendance sans ignorer les individualités les plus saillantes. Premièrement, nous présenterons le profil de nos formateurs pour, dans un deuxième temps, nous centrer sur leurs jugements à propos de la formation suivie.

4.1. Profil et parcours professionnel de l'échantillon

Nous tenons à rappeler que l'activité " La valise " (cf. 3.1.1.), ainsi que le questionnaire " Vous et la / votre formation " (cf. 3.1.2.), tous les deux outils du recueil des données du volet exploratoire de notre étude, ont été réalisés par un nombre très inégal de formateurs (5 contre 10)[14]. Cette circonstance ne nous semble compromettre aucunement la fiabilité de nos résultats dans la mesure où l'analyse qualitative des discours l'emporte sur l'abord quantitatif du traitement des données.

4.1.1. Fiche synoptique : âge, années d'expérience, statut, public habituel

Notre échantillon était formé, dans sa majorité, d'**enseignants du secondaire** en service partagé, i.e. travaillant en tant que professeurs d'une langue donnée (allemand, anglais, espagnol ou italien) dans un collège et/ou lycée et, d'un autre côté, en qualité de formateurs à l'IUFM. Seule une minorité de ces enseignants du secondaire est en service statutaire à l'IUFM, c'est-à-dire y sont complètement rattachés (3/10). Uniquement un formateur parmi les présents, mis à part nous qui co-animions la formation, avait un statut universitaire de **Maître de Conférences** (corps qui est représenté par uniquement 3 personnes sur les 33 qui composent le Département des Langues de notre institut). Les enseignants provenant du secondaire sont majoritaires non seulement dans notre échantillon mais également au sein de notre Département des Langues où seuls 3 formateurs sont à l'origine des **professeurs des écoles**[15].

Quant à la **diversité du public** auquel s'adressent habituellement nos formateurs nous observons une prédominance de " spécialisés ", à savoir, la plupart de nos enquêtés

forment des étudiants et/ou stagiaires soit du primaire soit du secondaire. Les vocations spontanées et volontaires pour la “ polyvalence ” chez les formateurs restent rares. Il en va de même pour les interventions en formation initiale et/ou continue. Souvent c'est uniquement la contrainte (d'origine diverse et variée) qui conduit le formateur à dispenser des formations dans les deux secteurs[16].

L'**âge** de nos enquêtés oscille entre 43 et 57 ans et ils comptent bien plus d'**années** d'expérience dans **l'enseignement** (entre 17 à 25) qu'en formation (où 2 sont débutants, 1 “ faux-débutant ” et le reste a au plus de 4 ans d'expérience).

4.1.2. Formations reçues, formations reconnues ?

A la question “ Quelles formations avez-vous reçues ? ” notre échantillon a révélé bien plus de **formations suivies en tant qu'enseignant** qu'en tant que formateur. Néanmoins ces réponses doivent être nuancées. En effet, de la dizaine d'informateurs seuls 2 ont cité les formations de formateurs dispensées au sein de l'IUFM[17]. Qui plus est, la moitié des enquêtés a répondu littéralement ne “ rien ” avoir reçu comme formation de formateurs.

Ce constat nous oblige à nous interroger sur le **statut des formations** (de formateurs en l'occurrence). Quel/s critère/s discriminant/s font qu'elles soient reconnues, ou en revanche oubliées, en tant que telles ? : leur caractère obligatoire, l'instance organisatrice, leur visibilité/reconnaissance, la capacité des formés à en tirer des retombées pour leurs pratiques, leur gratuité ou leur caractère payant, etc. Cet aspect nous semble fondamental dans la perspective de notre problématique. Comment bâtir une **identité professionnelle** et/ou construire et développer des stratégies et une expertise dans le métier si l'on a du mal à reconnaître/se souvenir des formations de formateurs suivies (aussi décevantes, le cas échéante, eussent-elles été) ? Nonobstant, nous sommes persuadée que la même question posée à un moment plus propice (en début ou en milieu de formation) aurait provoqué d'autres réponses plus mitigées.

En revanche, tous les enquêtés ont reconnu avoir reçu au moins une **formation en tant qu'enseignants[18]**. Cela en dit long de l'identité indirectement et implicitement “ revendiquée ” par les formateurs questionnés : en se souvenant mieux des formations reçues en qualité de professeurs que de formateurs, ils semblent se sentir **plus identifiés** avec leur métier **d'enseignants**. Ce phénomène se produit, très probablement, à l'insu de ces sujets et quand bien même certains d'entre eux, certes la minorité, sont depuis des années en service statutaire à l'IUFM. Il est par ailleurs compréhensible que la grande majorité de nos informateurs se sente plus enseignant que formateur : le premier c'est le métier qu'ils choisirent à l'origine et qu'ils exercent, pour la plupart d'entre eux, depuis bien plus longtemps que le second. Mais, pour approfondir la question du statut et identité professionnels, nous allons à présent analyser les réponses de nos sujets à propos des besoins qu'ils considèrent avoir en matière de formation.

4.1.3. Besoins en formation : en tant que formateur mais pas uniquement

Nous avons ciblé cet axe de l'enquête à deux moments distincts : lors de l'activité de “ La valise ” (en début de formation, cf. 3.1.1., à laquelle participèrent seuls 5 formateurs) et lors de l'évaluation de la formation en fin de journée (effectuée par 10 sujets).

Le premier résultat que nous décelons est qu'en début de formation, les enquêtés ont exprimé leurs besoins de **formation** en tant que **formateurs** uniquement (s'auto-évaluer, se situer par rapport à leurs pairs, connaître les rôles et compétences du formateur) alors qu'en fin de journée on observa dans les réponses quelques glissements vers des besoins en formation qui, à notre sens, viendraient satisfaire non seulement les fonctions de formateur mais en même temps celles **d'enseignant** et/ou **de ses stagiaires** (animation de groupes, gestion de conflits, TICE, “ *analyser ou savoir analyser ma pratique* [d'enseignant] *puisque je me base sur ma pratique pour travailler avec les futurs enseignants* ”).

Derrière les désirs **d'interaction et de partage** entre collègues qui ont été clairement et souvent répertoriés parmi les réponses — " *échanger sur ses pratiques (au moins une fois par an)* ", " *débattre, discuter* ", rencontrer des collègues désireux " *de faire avancer le sujet*") — nous lisons en filigrane l'envie d'atténuer un certain sentiment d'" isolement " dans l'exercice de leur (second) métier[19].

Nous avons perçu également dans certaines réponses une volonté manifeste de **construction d'identité professionnelle**, d'accéder à la " *fonction précise de formateur* ", de connaître les " *compétences* " / " *rôles* " / " *comportements* " tels que les " *techniques de communication* " et la " *gestion/animation de groupes* ". Ce dernier arrive en tête des besoins exprimés (plébiscité par la moitié des enquêtés) sûrement parce qu'il constitue l'un des principaux défis à relever moins en tant que formateurs qu'en qualité d'enseignants et, notamment de débutants comme le sont les stagiaires en formation initiale)[20].

Certains formateurs ont une vision très claire et concrète de ce qui leur manque pour **parfaire leur mission** : connaître " *les contenus à dispenser* ", se tourner vers la littérature spécialisée, la théorie, avec ses références et ses nouveautés en affranchissant, parfois, des " *domaines connexes (philosophie, sociolinguistique, etc.*) ". Enfin, d'autres enquêtés ont expressément exposé leur " *besoin d'être rassuré car* [les] *problèmes* [sont] *nombreux (inattention, demande de recettes au lieu de réfléchir sur les concepts) ".* Ce sentiment se voit accompagné d'une certaine frustration face à l'imperceptibilité de la portée de son action de formateur à laquelle un des sujets attribue un " *impact minime* ".

Mais justement, quels sont d'après notre échantillon les **besoins** en formation **de son public** (stagiaires et/ou enseignants titulaires, en formation initiale et continue respectivement) ? C'est ce dont nous allons nous occuper à présent.

4.1.4. Représentations par rapport aux besoins de leurs formés

A ce stade de l'enquête, nous avons obtenu des **réponses** de notre échantillon **riches, complexes et variées** : au niveau de la forme, du contenu, de la variété thématique des discours, de leur intention plus ou moins analytique, contrastive, holistique ou ponctuelle (se rapportant à tous les publics formés ou seulement à un, à la formation initiale et/ou continue, en adoptant une vision diachronique ou synchronique, avec un degré variable de modalisation, etc.). Devant cette diversité, nous avons procédé à l'analyse thématique des propositions, ce que nous avons fait suivre d'un classement des réponses par thème(s) sans oublier de repérer et interpréter les métaphores qui si souvent colorient les discours des enseignants(-formateurs) et que nous considérons révélatrices de conceptions arrêtées (voire codifiées, du jargon) à propos de l'enseignement et de la formation (comme lorsqu'on a lu " *pistes* ", " *recettes* " ou encore " *digérer la théorie* ").

Ainsi dans notre corpus nous relevons, par ordre décroissant de récurrence, des discours qui font allusion au **recul** qu'apparemment nécessitent adopter les stagiaires par rapport à leur pratique. La terminologie employée par notre échantillon est parfois directement calquée de celle des plans de formation (" *l'analyse des pratiques* "), ou non (" *prise de recul* ", " *rationalisation de l'action* ", " *développer l'attitude à la réflexion* ", " *alternance théorie/pratique* ", " *approche théorique plus exemples concrets et mises en situations* ")[21].

Précisément, le rôle de **la théorie** et son articulation avec **la pratique**, demeure l'un des principaux débats/enjeux dans la conception des formations des enseignants, et c'est l'argument le plus récurrent lorsqu'il s'agit de mettre en cause, notamment dans la presse plus ou moins spécialisée, la qualité et la pertinence des formations professionnelles dispensées aux professeurs débutants. Certains de nos informateurs ont élaboré leur réponse en adoptant une vision diachronique et en affirmant que la place et le rôle de la

théorie doivent évoluer au fil de l'année de stage-formation. Nous avons même pris acte d'une réponse " polyphonique " où un formateur se fait écho de ce dont, selon lui, les stagiaires croient avoir besoin et de ce qu'il estime vraiment leur être nécessaire : " *ils pensent avoir besoin de recettes mais en fait ils ont besoin d'échanger, de* ***digérer la théorie*** *et d'en passer à la pratique* "[22].

D'autres réponses font référence à des **compétences** pédagogiques **concrètes** telles que " *programmer à court, moyen et long terme* ", ou à des objectifs de formation que les formateurs eux-mêmes aimeraient atteindre comme nous l'avons constaté préalablement (cf. 4.1.3.) : " *apprendre à gérer et à animer un groupe* ", " *pistes pour gérer la classe* ", " *mutualiser* ", " *mutualiser des supports et approches* ".

Enfin, comme annoncé au début de cette rubrique, certains formateurs ont répondu avec une **plus grande distance**,

parfois, en jetant un **regard contrasté** des besoins de formations. Selon que le public à former soient des candidats aux concours de recrutement, des professeurs-stagiaires (du primaire ou du secondaire) ou d'enseignants titulaires (en formation continue) leurs besoins différeront sensiblement[23].

- soit en mettant en avant le **caractère évolutif**, au fil du temps, des besoins de leurs formés ([pour les futurs enseignants du secondaire] " *au début, situations concrètes d'enseignement, recettes pour rassurer, échanges (. . .) et puis progressivement ouvrir la formation aux TICE, ouverture interdisciplinaire et développement de l'attitude à la réflexion* ").

Pour clore cette rubrique nous tenons à souligner que parmi les propos de notre échantillon s'y rapportant, certains sous-tendent une **conception prescriptive** de la formation, alors que d'autres, moins nombreux, adhérent à une attitude plutôt incitative. En effet, nous avons plus souvent lu dans notre corpus " *recettes* " (que les formés nécessiteraient ou réclameraient) que " *pistes* ". Qui plus est, un seul formateur a évoqué le " ***respect*** *de leur travail* " dont, d'après lui, ont besoin ses formés[24].

Mais, une fois que nous avons traité des besoins que selon notre échantillon a son public, nous allons nous pencher sur ce qui préoccupe, sur le plan professionnel, à nos formateurs.

4.1.5. Préoccupations professionnelles : d'enseignant et/ou de formateur ?

Pour les raisons évoquées plus haut (cf. 3. Le " Guide " du formateur européen à l'essai en France) seuls 5 formateurs étaient présents, le matin de la formation, et par conséquent ils ont été les seuls à s'exprimer explicitement à propos de leurs préoccupations professionnelles. Dans les données récoltées nous relevons que

- moins de la moitié des sujets (2 sur 5) s'est effectivement référée à des **problématiques de formation** (il s'agit des seuls deux formateurs de l'échantillon qui sont rattachés à temps complet à l'IUFM) :

" [besoin de] *reconnaissance du statut du formateur au niveau académique, de recherches ciblées sur le développement des enseignants et des formateurs* "

" [besoin de répondre] *en même temps aux attentes des futurs enseignant et de l'institution et aux réalités du terrain* "

- alors que les 3 enquêtés restant, en service partagé IUFM-établissement du secondaire, se sont montrés exclusivement préoccupés par leur **mission d'enseignants** :

- avec une claire intention de transformation, évolution, de changement face à un contexte regorgeant d' " *immobilisme et inertie* " :

“ *le fossé entre ce que je voudrais transformer et l’opiniâtreté des faits, de la structure dans laquelle je travaille, les pratiques, les structures, la résistance au changement, le manque de place, d’air (segmentation des classes)* ”

- à la recherche d’une plus grande efficacité :

“ *évoluer pour travailler de façon plus efficace (sans passer mes week-ends à chercher des documents)* ”

- en s’identifiant pleinement avec le corps d’enseignants (en traitant de “ *collègues* ” appliqué les professeurs-stagiaires),

“ *proposer aux jeunes* ***collègues*** *une formation ouverte* ”

Ces résultats mettent en évidence, à nouveau, le sentiment d’appartenance de nos enquêtés plutôt au corps de formateurs ou à celui d’enseignants. Apparemment, nos enquêtés se reconnaissent plus facilement comme formateurs s’ils travaillent à plein temps en tant que tels. Or, nous présumons que si cette question autour des préoccupations professionnelles avait été posée en fin de formation, la reconnaissance dans le corps des formateurs aurait été, probablement, plus grande. C’est comme si en quelque sorte **au fil de cette journée de formation** autour du “ kit ”, un **sentiment d’appartenance à la communauté de formateurs** avait commencé à se forger. C’est ce qui explique, très certainement, la différence des réponses obtenues en début et en fin de journée autour de la question sur les besoins en formation (cf. 4.1..3.).

Pour peaufiner le profil de notre échantillon, nous avons demandé à chaque formateur quels apports pouvait-il mettre à la disposition du reste du groupe. Nous allons analyser les réponses recueillies.

4.1.6. L’image que ces formateurs ont de leur bagage

Depuis le formateur débutant qui a répondu “ *rien* ” à la question “ Que pouvez-vous aporter au reste du groupe ? ”, jusqu’à celui qui ayant une longue expérience en formation et qui a soutenu pouvoir faire profiter ses pairs d’une “ *démarche et philosophie de la formation* ”, nous avons relevé des propos plus nuancés

- en utilisant le **jargon du métier** : “ *ingénierie de formation à court et à moyen termes* ”,

- en évoquant l’**expérience** plutôt **d’enseignant** : “ *expérimentations avec mes élèves* ”,

- en traduisant une grande **modestie** (“ *une pratique* ***peut-être*** ”) agrémentée d’un **empressement** qui résiste au temps (“ *un enthousiasme* ***quand même*** *toujours là* ”) et éclairée par une **disponibilité** et une remise en cause continuelle “ *une volonté d’écoute, d’apprendre* ”.

Autant d’expériences, compétences, attitudes, états d’esprit dont la conscientisation participe, à notre sens, dans la construction et le développement de l’identité professionnelle, en tant que statut devant être reconnu, à un moment ou un autre mais avant tout, par le formateur lui-même.

Une fois le portrait de nos informateurs brossé, nous allons nous attarder sur l’évaluation qu’ils ont faite de la formation sur le “ kit ” que nous leur avions dispensée.

4.2. Accueil du “ Guide du formateur ” (évaluation)

4.2.1. Attentes préalables

Nous avions demandé à notre échantillon, avant le démarrage et à la fin de la formation, quelles étaient/avaient été leurs attentes par rapport à celle-ci. D’une part, dans

notre corpus, il y a les déclarations des formateurs (4 sur 10) qui, tout en reconnaissant n'avoir pas eu d'attentes préalables, ont trouvé la formation très intéressante compte tenu, notamment, des **échanges** " *fructueux* " établis. Précisément, l'échange et la mutualisation entre pairs étaient expressément attendus (par 3 autres formateurs). Alors que deux autres enquêtés espéraient obtenir de cette formation des points d'ancrage de **réflexion**, une prise de recul par rapport à leur pratique[25]. D'autres formateurs souhaitent en tirer des " *points d'appui pour dynamiser une pratique* ", cette fois-ci de formateurs : " *information sur scénarii de formation, des références ciblées* ", " *structurer savoirs et compétences, comment les transmettre* ". Il en a eu même qui attendaient les clés pour " *mieux initier un changement* ". Seul un de nos sujets a mentionné le " *kit* " qu'il espérait " *découvrir* " en repartant " *avec une meilleure idée de ce que c'est* ".

A partir de certaines de ces déclarations, nous avons incidemment pris acte du degré de **satisfaction** procuré par la **formation** autour du " kit ". Mais, à travers notre questionnaire-évaluation final, et mue par un souci propédeutique, nous avons tenu à demander explicitement à notre échantillon quels apports avaient été tirés de la formation. Bien que les apports déclarés par nos sujets n'ont pas été vérifiés ultérieurement, nous considérons qu'ils constituent un référentiel d'indicateurs de réussite de la formation (cf. 4.2.2. soulignés).

4.2.2. Quels apports tirés de la formation ?

Les réponses recueillies à partir de cette question, sont parfois succinctes et vagues (comme *" très intéressant mais bref ")* ou, en revanche, elles révèlent clairement l'importance de l'impact qu'apparemment a eu la formation chez certains enquêtés. Comme c'est le cas du formateur qui assure y avoir découvert *" une **vraie possibilité** de formation, un renouvellement de l'intérêt par la problématique ".* Hormis les deux extrêmes opposés de notre corpus, la grande majorité des discours répertoriés sont très explicites, ayant trait (par ordre décroissant de récurrence) :

- aux " **pistes** " (mot-phare dans les réponses) pourvues par la formation :

*" De bonnes **pistes de réflexion** ", " Des **repères** et de pistes ", " Des pistes, des **points précis** "*

- aux **ressources** présentées/expérimentées/proposées et applicables par la suite :

" Des documents que je pense utiliser ", " Des outils réutilisables "

- aux **échanges** établis, " *intéressants* ", " *riches et conviviaux* " et qui ont rendu possible la mise en commun des problèmes rencontrés et la conséquente " *sortie de l'isolément* ".

à la clarification/découverte des **rôles de formateur**, et particulièrement celui de **facilitateur** qui diffère de celui d'animateur et dont l'abord constitue l'un des épisodes clés de cette formation et du " kit ".

Mais notre attention a été particulièrement attirée par les considérations d'ordre **méthodologique** réalisées par plusieurs enquêtés qui ont émis des jugements de valeur (très favorables) à la démarche adoptée dans l'action de formation qu'ils venaient de suivre. Ont été mis en exergue

- L'**accessibilité** de la terminologie employée :

*" Mise à plat et en **mots accessibles** du rôle et des compétences du formateur "*

*" La **présentation claire et sans jargon** a apporté la distance nécessaire à ma réflexion pour comprendre certaines séances avec mes stagiaires par exemple "*

- La **portée opératoire** des notions invoquées (contrairement, en apparence, à d'autres

références consultées à propos des compétences professionnelles du formateur) :

*“ La **notion** de rôles **opératoire** car elle évite la longue liste sans fin des compétences ”*

- A l'importance et à l'équilibre des **apports théoriques et appliqués** :

*“ **Apport pratique** et **conceptuel** non négligeable (pistes, mises en situation) ”*

“ [J'ai]*Particulièrement apprécié **l'équilibre** entre les **apports** des formateurs et les moment d'**activités** et de mises en commun ”*

En guise de clôture, les propos des deux seuls formateurs ayant mentionné le “ kit ” : l'un d'entre eux l'attend “ *avec impatience* ” et le deuxième lui attribue “ *des apports prometteurs* ”. L'enthousiasme de ce dernier l'amenant à se proposer comme co-rédacteur : *“ Comment contribuer à sa rédaction* [du kit] *?*

A la lueur des résultats de cette évaluation, quels **prolongements** envisageraient ces formateurs-formés pour une éventuelle suite de la formation reçue ?

4.2.3. Suggestions et prolongements souhaités

Les seuls regrets exprimés par notre échantillon ont été la brièveté de la formation et le peu d'assistance par rapport aux effectifs qui composent le Département des LV.

Autrement, la plupart de **suggestions** de notre public se rapportaient au désir de finir le programme annoncé en début de formation (car, comme c'est souvent le cas, à la fin il nous a manqué du temps pour aborder tous les points prévus initialement). D'autres enquêtés proposèrent, pour une suite éventuelle, l'élargissement du programme afin d'aborder une “ *réflexion sur les autres compétences du formateur* ”. Or, **la réponse la plus récurrente** de notre échantillon laissait transparaître une claire volonté de **s'exercer** davantage : soit pour s'attaquer sur des points concrets (“ *travailler* des *situations et exemples concrets* ” (à deux reprises), “ *plus de temps pour les activités, les entraînements, des exercices précis de situations à gérer ”, “ vivre ou visualiser des situations-problème ”)* soit pour s'entraîner à certaines compétences.

Nous tenons à souligner la re-émergence, à ce stade de l'enquête, du thème des interactions stimulées et établies au fil de la formation. Un des formateurs interrogés a clairement exprimé le désir de poursuivre “ *la réflexion commune, **poursuivre l'échange avec les participants ”***.

D'autres réponses précisent davantage la méthodologie attendue dans un éventuel prolongement de la formation : en présence, à nouveau, de **formateurs du CELV** mais en “ *croisant des approches contradictoires* ” (sans doute pour élargir l'horizon des perspectives possibles). Un autre enquêté a même précisé **la cadence** souhaitable : “ *prévoir au moins une journée par an pour ce type de formation* ”.

Enfin, le même formateur qui se prêtait à la co-rédaction du “ kit ” (cf. 4.2.2.) propose d'intégrer certains éléments du “ guide du formateur ” au “ Vade-mecum ” du stagiaire de l'IUFM de Grenoble. Ceci constitue pour nous un exemple clair de capacité d'appropriation/intégration/opérationnalisation des apports tirés de la formation suivie.

Arrivée à ce point nous allons finir notre article en nous projetant dans l'avenir tout en répondant à notre questionnement initial, i.e. quelle est l'adéquation et quelle devrait être la portée opératoire de ce dispositif européen qu'est le “ kit ” du formateur en langue(s) ?

5. Retombées pour la formation de formateurs en langues et pour la diffusion du “ kit ”

“ une vraie possibilité de formation,
un renouvellement de l’intérêt par la problématique ”.
(C. B. formateur en langue à l’IUFM Grenoble, 2005)

Sans oublier le caractère purement illustratif de notre échantillon, les résultats obtenus dans notre étude empirique, laissent présager que le “ kit ” européen du formateur d’enseignants en langue(s), tel qu’il a été conçu et prévu par le CELV (et présenté à Grenoble), sera **très bien reçu** parmi les formateurs français de professeurs(éducateurs) en langue(s). Et ceci par, premièrement, le manque et le désir apparents de formation de nos enquêtés et, deuxièmement, parce que les contenus, la structure et la démarche sous-jacentes du “ kit ” semblent tout à fait adaptés aux attentes des formateurs en question (qui, d’une façon incidente, nous semblent assez bien représenter n’importe quel autre département de formateurs en langues d’un quelconque institut français de formation d’enseignants).

Les apports que cet échantillon estime avoir tirés de la journée de formation sont nombreux, variés et importants, ayant été particulièrement appréciées l’**accessibilité** mais en même temps la **richesse** et le **caractère opératoire des notions** avancées ainsi que **l’articulation** équilibrée entre les **versants transmissifs** et **appliqués** de la formation (étant cette dernière la composante que les enquêtés souhaiteraient voir approfondir dans une éventuelle suite de la formation). Ces atteintes (ci-dessus en gras) constituent à nos yeux autant de gages de réussite pour toute formation de formateurs s’adressant, au moins, à un public analogue à notre échantillon. Un autre indicateur de réussite (ou d’efficacité) d’une formation le constitue, à notre sens, le fait d’atteindre les attentes préalables des formés. C’est ce qui apparemment a été le cas, en grande partie, pour cette formation autour du “ kit ” (rappelons les échanges entre pairs, la mutualisation, la réflexion sur la pratique ou les références ciblées auxquels nos formateurs s’attendaient et qu’ils considèrent avoir obtenus).

Cependant, notre intention n’est aucunement de procéder à une évaluation de la formation renfermant une quelconque auto-complaissance mais plutôt d’en tirer des enseignements pour l’avenir. Ainsi, si nous recherchons des recoupements entre les réponses se rapportant aux attentes, aux besoins des formateurs et aux apports tirés de la formation nous constatons que ce sont les **échanges** et le **partage entre pairs** ainsi que le **recul réflexif** par rapport aux pratiques qui apparaissent, en même temps, parmi les attentes, les besoins et les apports[26]. Nous concluons que ces sujets multi-cités (ci-avant en gras) conforment, en quelque sorte, le **socle minimal des buts** que devrait poursuivre **toute action de formation** visant à atteindre en même temps les préoccupations, les besoins et les attentes réelles de formateurs comme les nôtres.

Or, justement, ces échanges et interactions si souvent évoquées à des moments distincts de notre enquête trahissent, à notre avis, un désir de la part de nos formateurs (probablement inconscient) de **construction et d’affirmation identitaires** (mis à part le soulagement apporté par la reconnaissance réciproque de problèmes, difficultés et défis analogues). Car s’il y a eu une trouvaille dans notre enquête celle-ci a trait au statut de formateur, à l’identité plus monolithique ou en revanche plus partagée (entre formateur et enseignant) dont ont fait preuve (plus ou moins directement) nos enquêtés. Certes, la condition de **formateur à plein temps ou à temps partiel** est probablement le facteur le plus déterminant à l’heure de s’identifier en tant que formateur et / ou enseignant. Dans le même ordre d’idées nous tenons à rappeler le fait que nos enquêtés ont, pratiquement à l’unanimité, passé sous silence (probablement involontairement) les formations de formateurs reçues au sein même de notre Département de langues (alors qu’aucun d’entre eux n’a oublié de citer au moins une formation reçue en qualité d’enseignants). A la lueur de ces constats nous soutenons que, si l’on prétend promouvoir le professionnalisme **des formateurs d’enseignants** (de langues ou autres), en insufflant et consolidant un

statut professionnel (avec le respect et la reconnaissance nécessaires qui s'en suivent), il faudrait instaurer, dans les actions de formation de formateurs, une habitude de réflexion introspective visant le bilan (conscient et écrit, communicable à autrui ou pas) des acquis découlant de la formation reçue. Cette prise de conscience, indépendamment de contribuer à la consolidation d'une identité professionnelle, accroîtra l'implication active responsable, voire enthousiaste, du formateur dans sa propre formation.

Si, comme exposé dans notre cadre théorique, le **paradigme** de l'enseignement des langues souhaitable en Europe passe par un (bon) apprenant conscient, autonome et responsable qui aura été aidé par un éducateur en langues praticien-réflexif prêt à s'auto-former tout au long de sa vie, celui-ci devrait avoir été accompagné (au moins en formation initiale) par un formateur qui à son tour est un professionnel-facilitateur capable d'inspirer (car il l'aura expérimentée et sera persuadé de son intérêt) une démarche d'apprentissage/acquisition/(auto)formation réflexive, reconnaissante et impliquante. D'autant que cette approche métacognitive que, comme dans une cascade, le formateur transmettra à l'enseignant pour que celui-ci en fasse autant auprès de ses apprenants (à l'aide, par exemple, du PEL), semble être l'une des clés de l'enthousiasme des élèves (si souvent invoqué, par les stagiaires et les enseignants, telle une chimère inaccessible). Car, comme le soutient B. Coudurier, " *la motivation passe par* ***l'acquisition consciente*** *et active des compétences* " (1991 :11).

Sitographie

Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : www.ecml.at

Projet C7 **" Former les formateurs d'enseignants "** (TrainEd) : www.ecml.at/mtp2/TrainEd

Bibliographie

• Altet, M., " Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ", in L. Paquay et alii, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* De Boeck Université, 2001, pp.27-40.

• Byram, M., " Teacher education — visions from/in Europe " *in Babylonia 3-4/2003*, pp. 7-10.

Cambra Giné, M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, *Langues et Apprentissage des langues*, Didier, 2003.

• Camilleri Grima, A., et Fitzpatrik, A., " Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences ", *in Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003,* CELV-Conseil de l'Europe, 2003, pp. 57-68.

• Carrasco Perea, E., " Les futurs professeurs du primaire et l'intercompréhension en langues romanes ", *in Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues. De Galatea à Galanet. Lidil* n° 28, Ellug, 2003, p. 185-200.

• Carrasco Perea, E., " Compte-rendu de l'atelier 9/2004 " Former les formateurs d'enseignants " (CELV, Graz (Autriche) 6-11 décembre 2004, in *Le Polyglotte* n° 60, 2005, pp. 6-7.

• Coudurier, B., " Introduction ", *in Se former pour demain, Les langues modernes,* n°4, 1991, pp. 9-14.

• Heyworth, F., " L'enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle—le contexte ", *in Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*, CELV-Conseil de l'Europe, 2003, p. 11-18.

• Jantitza, J., *Linguistique allemande et didactique des langues*, Publications de l'Institut Allemand (PIA) de l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 2003.

• Kelly, M. et alii, *Profil européen pour la formation des enseignants en langues étrangères—un cadre de référence* (rapport final pour la Direction Générale d'Education et Culture de la Commission Européenne), Commission Européenne, 2004.

• Leban, K., “ Le profil des enseignants en langues ” *in Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe,* CELV-Conseil de l'Europe, 2003, pp. 73-104.

• Legendre, J., *Rapport d'informatio*n n° 63 du Sénat, session ordinaire 2003-2004, Commission des Affaires culturelles (enseignement) sur l'enseignement des langues étrangères en France, 2004.

• Martin Peris, E., “ Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje ” conférence au XIV Encuentro práctico de profesores de ELE, International House Barcelona-Difusión, 2005, pp. 31-35.

• Meijer, P., Verloop, N., Beijaard D., “ Exploring language teacher's pratical knowledge about teaching reading comprehension ” *in Teaching and Teacher Education*, vol. 15, 1999, 59-84.

• Meirieu, P., *Repères Education Nouvelle. Repères Enseigner et (se) former*, Groupe Français d'Education Nouvelle, Chronique Sociale, 2001.

• Paquay, L., et alii, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* De Boeck Université, 2001.

• Paquay, L., et alii, “ Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions ”, pp. 13-26, in L. Paquay et alii, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* De Boeck Université, 2001.

• Saudan, V., “ Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir ” *in Babylonia 3-4/2003*, pp. 68-71 (www.babylonia-ti.ch).

• Tinsley, T., “ Politiques linguistiques pour une société multiculturelle ”, *in Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe,* CELV-Conseil de l'Europe, 2003, pp. 41-52.

Notes

[1] CELV : Centre Européen pour les Langues Vivantes (www.ecml.at). Le “ bras armé ” de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, établi à Graz, en Autriche, en 1995 et dont les activités sont complémentaires de celles de l'autre organe européen impliqué dans l'éducation en langues, la Division des politiques linguistiques basée à Strasbourg.

[2] IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres, chargé en France de la préparation aux concours de l'enseignement public, de la formation des professeurs-stagiaires, de la participation à la formation continue des enseignants et du développement de la recherche en éducation.

[3]Ceci dit, il existe depuis uniquement depuis 2002 (arrêté ministériel du 29-10-2001), le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) spécialité LV. Cet examen est exigé aux enseignants du primaire désireux de devenir maître-formateur et qui, de ce fait, sont prêts à participer à des actes de formation initiale ou continue dans le 1r degré. Ce certificat, puisque proposé uniquement aux professeurs des écoles en exercice et depuis relativement peu (guère 3 ans), il est encore peu présent dans les *curricula* des formateurs IUFM intervenant dans la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires.

[4] L'édition de la version finale de ce guide (papier et numérique) est prévue par le Conseil de l'Europe courant 2006. Pour avoir plus d'information à propos de ce projet : www.ecml.at/mtp2/TrainEd.

[5] Dès septembre 2005, et dans la mesure des moyens disponibles dans chaque académie, une LV est enseignée dès le Cours Elémentaire 1[ère] année, i.e. pour les élèves de 7-8 ans.

[6] L'optique choisie vise souvent les spécialistes d'une langue en particulier (comme E. Martín Peris 1993, 1998 pour l'espagnol langue étrangère) ou une perspective translinguistique dans un seul et même pays (par exemple J. Janitza 1990-6 in 2003 pour la France).

[7] Aux côtés de ces axes de développement social et individuel T. Tinsley (2003) en dénombre un troisième que, d'après cet auteur, l'enseignant doit incorporer à sa pratique : la **compétence interculturelle**. Nous présupposons que si certains auteurs omettent ce volet “ interculturel ” c'est parce, probablement de manière implicite et transversale, ils l'intègrent à la composante sociale dès lors que celle-ci est approchée dans une optique internationale.

[8] Remarquons que l'étymologie d'éducation qui est invoquée est celle de coloration naturaliste “ *educere* ” en tant que “ faire sortir, éclore ” le potentiel de celui qui apprend au lieu de se limiter à lui indiquer de ce qu'il doit faire, acception se rapportant plutôt à l'étymon “ *educare* ” en tant que “ former ” à une discipline (A. Camilleri et A. Fitzpatrik, idem).

[9] Tant et si bien que le “ Profil européen pour la formation des enseignants en langues étrangères—un cadre

de référence " (Kelly, M., ibidem), constitue la suite du rapport " La formation des enseignants de langue étrangère : développement en Europe " (notre traduction de " The Training of Teachers of a Foreign Language :Development in Europe ") soutenu également par la Direction Générale de l'Education et la Culture de la Commission Européenne.

[10] Les **représentations** des enseignants sont ces productions cognitives ou constructions schématisées qui, comme le proposèrent Meijer et al. en 1999 (in M. Cambra Giné 2003 : 211-212), se caractérisent par être : contextualisées, éclectiques, provisoires, contradictoires, ne coïncidant pas toujours avec les savoirs scientifiques, particulières, personnelles (mais également socialement partagées), normalement inconscientes mais incluant des éléments conscients, imprégnées de jugements de valeurs en relation avec les expériences personnelles, résistantes au changement mais qui peuvent se transformer " *sous l'effet de nouvelles expériences, de débats, de changements dans les modèles idéologiques dominants* ".

[11] Ce modèle de formation est cher à la philosophie fondatrice des IUFM en France où il est toujours en vigueur (tout au moins dans notre institut de Grenoble).

[12] Par exemple, à l'image du proverbe " si quelqu'un te demande un poisson ne lui en donne pas mais apprends-lui plutôt à pêcher " lorsqu'un stagiaire demande une référence bibliographique sur un sujet donné au formateur chargé d'encadrer son mémoire professionnel, le directeur du mémoire fournira l'adresse URL d'une bibliothèque spécialisée où le stagiaire pourra faire aboutir la recherche en question et d'autres, éventuellement, à l'avenir (au lieu de lui procurer un article ou un ouvrage concrets).

[13] Le " Guide " pourra être consulté et utilisé en autonomie complète. Cependant, son introduction-présentation par le biais d'une formation collective en présence d'un formateur y ayant été spécifiquement formé, s'avérera sans doute le meilleur gage d'efficacité de ce " kit " (notamment pour faire émerger/ consolider le sentiment d'appartenance au corps de formateurs et pour stimuler des échanges entre eux).

[14] La raison de cette fluctuation dans la taille de l'échantillon est exposée en 3.2.

[15] Cela s'explique par le fait que la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire ainsi que la demande (massive) de formation des professeurs des écoles qui en découle, sont relativement récentes. C'est pourquoi jusqu'à présent, la formation en didactique des langues des étudiants / stagiaires du premier degré a été assurée, presque exclusivement, par des formateurs détachés (total ou partiellement) du secondaire.

[16] Nous tenons à souligner que, depuis quelques années, dans l'Académie de Grenoble la Formation Continue n'est plus sous l'égide de l'IUFM. Et ce contrairement à d'autres instituts comme celui de Clermont-Ferrand.

[17] Même pas celle qui fut organisée par le Département de langues l'année précédente en réponse à la demande explicite des formateurs en LV eux-mêmes (pourtant, le degré de suivi et de satisfaction de la formation de formateurs en question, autour du Cadre Européen Commun de Référence, fut très élevé).

[18] Dès la formation initiale avec l'année de stage à l'IUFM ou au CRPE à, en formation continue, des stages et des universités d'été.

[19] Lequel isolément a été explicitement désigné à une autre phase de l'enquête par le même informateur (cf. 4.2.2.).

[20] Sans oublier une probable influence, sur ce type de réponses, du contenu de la formation au " kit " elle-même, axée sur les enjeux de l'animation/gestion de groupes (ainsi que sur la résolution de conflits).

[21] Nous tenons à souligner que " *analyse des pratiques* " était complétée par " *didactique générale, didactique la langue* ", également des désignations littérales des modules de formation.

[22] Un autre informateur a répondu par " *digérer la théorie* ", métaphore qui nous semble fort significative : ces enquêtés considèrent sans doute, que l'assimilation des apports théoriques nécessite du temps.

[23] Pour les concours les besoins sont prioritairement linguistiques (pour le premier degré, compte tenu de la nature de l'épreuve en langues au concours actuel) ou disciplinaires (pour enseigner dans le secondaire). En revanche, pour les professeurs stagiaires du primaire, un de nos formateurs préconise la prise en charge d'une classe en responsabilité (comme cela se pratique déjà pour les futurs professeurs de lycée-collège). Alors que, pour ces derniers serait souhaitable, d'après notre informateur, un prolongement de la formation (une année supplémentaire pour " *maturation* "). Enfin, les enseignants en poste suivant une formation continue, nécessitent, d'après un autre enquêté :" *se recentrer sur l'essentiel, prendre du recul, reprendre confiance, réactualiser ses méthodes et mutualiser supports et approches* ") ;

[24] De même que seulement un formateur de l'échantillon (l'un de deux qui ont débuté cette année en formation) n'a rien répondu à cette question autour des besoins de son public.

[25] Ces enquêtés n'ont pas précisé s'ils se réfèrent à leur pratique en tant qu'enseignant et/ou que formateurs. Remarquons que cette distance réflexive/analytique a déjà été signalée comme besoin de formation (cf. 4.1.3.).

[26] Qui plus est, " la distance par rapport à sa pratique " apparaît citée, également, parmi les besoins des formateurs et parmi ceux qu'ils attribuent à leurs formés.